



NOTAS SOBRE TRABALHADORES QUE VOLTAM A ESTUDAR EM CURSO SUPERIOR PRIVADO

Regina Magalhães de Souza¹

RESUMO

Trata-se de relato pessoal de professora da rede privada sobre a experiência de adultos trabalhadores que voltam a estudar em curso superior noturno de Ciências Sociais, nos anos 2009-2011, na cidade de São Paulo. A autora aponta a importância de voltar a estudar para a subjetividade e ampliação das consciências, e identifica como elementos centrais dessa experiência o esforço para vencer as dificuldades acadêmicas, o exercício do pensamento e da reflexão, o sentimento de desamparo e as manifestações de afeto e alegria.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Trabalhador-estudante. Estudante-trabalhador. Graduação em Ciências Sociais. Imaginação sociológica.

NOTES ON WORKERS RETURNING TO STUDY IN PRIVATE UPPER COURSE

ABSTRACT

This is a personal report of a teacher of the private network about the experience of working adults returning to study at the night course of Social Sciences in the years 2009-2011 in the city of São Paulo. The author points out the importance of returning to study for the subjectivity and expansion of consciousness, and identifies as central elements of this experience the effort to overcome academic difficulties, the exercise of thought and reflection, the feeling of helplessness and expressions of affection and joy.

KEY WORDS: College education. Student worker. Student-worker. Graduation in Social Sciences. Sociological imagination.

¹ *Doutora em Sociologia pela USP e professora da Universidade Nove de Julho.*

A EXPANSÃO DA REDE PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR

A acelerada expansão do ensino superior no Brasil tem se realizado, principalmente, mediante a ampliação das matrículas na rede privada. A partir de 1992, quando se registravam 1.535.788 matrículas nos cursos de graduação presenciais no Brasil (629.662 na rede pública e 906.126 na privada, 41,0% e 59,0%, respectivamente), o número de matrículas cresceu continuamente até atingir 5.115.896, em 2009, numa proporção ainda mais favorável à rede privada, que passou a concentrar 73,6% das matrículas (3.764.728) (BRASIL, 2010, 2012).

Instituíram-se os cursos de licenciatura, de graduação plena, independentes do bacharelado, com duração mínima de 2.800 horas (BRASIL, 2002), o que equivale a um período de três anos para a formação de professores de educação básica. Longe de promover a superação da histórica dicotomia entre bacharelado, que forma o profissional e/ou pesquisador, e a licenciatura, que o habilita para o magistério, a criação dos cursos de licenciatura de três anos parece ter aprofundado a cisão entre as duas categorias de graduados – o bacharel e o professor –, dispensando ao último um período abreviado de estudos (MORAES, 2003).

A partir de 2004, a política governamental dividiu-se entre a ampliação de vagas na rede federal, programas de inclusão e ações afirmativas, de um lado, e os subsídios ao ingresso e permanência das pessoas de baixa renda na rede privada de ensino, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), de outro. Também é possível que o aquecimento do mercado de trabalho e a recuperação salarial, especialmente dos estratos mais baixos, tenham contribuído para a expansão da educação superior privada nos últimos anos (COMIN; BARBOSA, 2011).

Mas os incentivos governamentais, longe de representarem a democratização da universidade à população, indicam a adoção de um modelo de política educacional preconizado pelas organizações internacionais comerciais e financeiras (SILVA, GONZALEZ; BRUGIER, 2008), que se baseia na privatização e no barateamento do "serviço", numa época em que a educação já deixou de ser um "direito" para se transformar, de fato, em "mercadoria". Na competição pelos alunos-consumidores, as organizações² de ensino superior lançam-se no mercado educacional com

² O uso do termo *organização* em vez de *instituição* é proposital. A rigor, falar em instituição particular de ensino superior é uma contradição em termos. A organização, sim, é particular, uma vez que, ao contrário da instituição, funciona sob a lógica instrumental, e sua administração se rege pelos princípios do planejamento, controle, êxito, eficácia e eficiência em atender objetivos particulares. Já a universidade como instituição social é assim definida por Chauí (2001): "Ora, desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e V. 6, n. 2. p. 06-19, mai./jul. 2017.

estratégias agressivas de propaganda e gerenciamento de negócios, precarização do trabalho docente e diminuição de custos, em busca da eficiência máxima. Fusões e aquisições favorecem as grandes empresas, de capital aberto e com participação de grupos internacionais, verdadeiros oligopólios, geridos por bancos ou fundos de investimentos e seus executivos profissionais, muito distantes dos objetivos e princípios de formação humana e direitos do cidadão (SOUZA, 2011).

Os “incluídos” não chegam à universidade, no sentido estrito do termo, mas no ensino superior privado – na “facul”, ou “facu”, como se diz atualmente –, encontrando-se, pois, na situação de “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999). Sob a aparência da democratização, o sistema de ensino amplia o “acesso”, mas reserva apenas a alguns a melhor formação (na rede pública), enquanto mantém na rede particular aqueles que continua excluindo. A situação de “excluídos do interior” da escola é uma das manifestações, ainda segundo Bourdieu e Champagne (1999), de uma contradição da atual ordem social:

[...] que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999, p. 225).

Já o nível médio, que chegou, em 2004, a 9.169.357 matrículas no Brasil, permanecia, em 2009 e 2010, respectivamente, com 8.337.160 e 8.357.675 (BRASIL, 2012). A estagnação do número de matrículas no ensino médio e, ao mesmo tempo, a expansão das matrículas no nível superior sugerem que, além do jovem egresso do nível médio, tem ingressado na educação superior nos últimos anos o adulto trabalhador, que volta a estudar depois de interromper os estudos.

Este artigo pretende levantar algumas notas para investigação sobre as pessoas que: pobres, trabalhadoras, deixaram de estudar em algum momento no passado, mas, na conjuntura de melhoria salarial e incentivos governamentais, conseguem reunir condições financeiras, pessoais, familiares e “logísticas” para dar um passo muito importante para suas vidas e sua subjetividade: voltam a estudar. Aqui serão apresentadas impressões, frutos da observação empírica e assistemática

estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como no de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das ideias de *formação*, *reflexão*, *criação* e *crítica*. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber...” (p. 184-85, grifos da autora).

de alguém na posição de docente no ensino superior privado, de 2009 a 2011, na cidade de São Paulo. Ciente dos riscos dessa perspectiva muito pessoal de observação, passo a narrar, na primeira pessoa, as minhas impressões sobre esses alunos, na expectativa de trazer elementos para futuras investigações e reflexões a respeito.

VOLTAR A ESTUDAR

Em junho de 2008, a Lei Federal n. 11.684 alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a “filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). No ano seguinte, uma universidade particular da cidade de São Paulo ofereceria vagas, no período noturno, em uma de suas unidades, próxima a terminal de ônibus, trem e metrô, para o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, destinado a formar professores de Sociologia para o nível médio.

Formaram-se duas turmas de alunos ingressantes que, em sua maioria, tinham apenas uma vaga ideia do que seriam as Ciências Sociais; alguns supunham estar iniciando o curso de Serviço Social e quase todos não sabiam distinguir a licenciatura do bacharelado. Pensando em fazer um curso superior, entraram no *site* da universidade, que conheciam pelas propagandas diárias na televisão, e escolheram a Licenciatura em Ciências Sociais por causa do baixo valor das mensalidades e porque “tinha alguma coisa a ver com social...”. A maioria não pretendia assumir o magistério (embora muitos o tenham feito nos meses seguintes) e também não esperava um aproveitamento direto dos conhecimentos e do certificado fornecidos pelo curso nos seus empregos e ocupações. É claro, esses ingressantes sabiam da importância da certificação no mercado de trabalho, sentiam as pressões do mercado pelo aumento da escolaridade, mas não tinham uma expectativa de melhoria imediata da sua posição ocupacional em decorrência do diploma de nível superior³. É possível que entrevistas em profundidade (que não realizei) tivessem revelado, para além das aparências, outra ordem de motivações – relacionadas a desejos e necessidades mais ou menos inconscientes – que pudessem explicar a matrícula num curso superior e, especificamente, no curso de Ciências Sociais. Seja como for, eram cerca de 90 homens e mulheres adultos, solteiros, casados, alguns homossexuais assumidos, entre 30 e 60 anos, que haviam parado de estudar ao final do ensino médio. Alguns

³ Por outro lado, alguns alunos galgaram melhores postos nas empresas onde trabalhavam justamente porque estavam fazendo um curso superior. Para grande parte dos alunos, fazer um curso superior também significou a oportunidade de abandonar ocupações rotineiras, mal remuneradas e cansativas para ingressar no magistério na rede pública. Dar aulas em escolas periféricas da rede pública, com todas as dificuldades que isso implica, significou, para muitos, a melhoria significativa de condições de trabalho.

havia deixado a escola já ao final do ensino fundamental, voltado ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, daí, ingressado no nível superior. Uma pequena minoria já era graduada em outras áreas⁴. Posso afirmar que eram pessoas que chegavam à faculdade valorizando a escola e o conhecimento escolar.

Assim, as primeiras aulas do curso foram destinadas a esclarecimentos gerais sobre a profissão do sociólogo, o bacharel, e a distinção entre ele e o licenciado, noções básicas sobre conhecimento científico e sua relação com outros tipos de conhecimento, informações sobre fatos históricos relevantes e assim por diante. Uma infinidade de perguntas, as mais variadas, algumas que pediam respostas sofisticadas, iam sendo formuladas, com uma espontaneidade ímpar, em demonstrações de ávido interesse por um mundo que se abria: Para que serve a sociologia? Qual a relação entre teoria e prática? As pesquisas de mercado funcionam? Marx era conhecido do público na época dele? Como a sociologia pode interpretar as catástrofes mundiais, os *tsunamis*, por exemplo? Como compatibilizar a religião com a sociologia? O que é capitalismo? Socialismo? Marxismo? Positivismo? Liberalismo? Naturalismo? Darcy Ribeiro era sociólogo? E o Fernando Henrique? Betinho? Quem são os grandes sociólogos da atualidade? O Brasil tem algum sociólogo famoso? A USP é mesmo uma boa faculdade?

Tinham em comum uma vida fundada no trabalho, desempenhando funções como ascensorista, motoboy, policial militar, atendente e supervisor de telemarketing, cabelereira, manicure, motorista de ônibus, condutor de trem do metrô, funcionário público, trabalhador da Fundação Casa, agente penitenciário, bancário, trabalhador de organização não-governamental com adolescentes (centros da juventude e semelhantes), cozinheira, pesquisador (coletor de dados para pesquisa de mercado), segurança, trabalhador de escritório, auxiliar de enfermagem, professor, inspetor de aluno e até um coveiro, que não escondia de ninguém sua ocupação estigmatizada. Havia também alguns aposentados, homens e mulheres.

Havia alguns poucos católicos militantes e fiéis de igrejas evangélicas, que defendiam valores familiares tradicionais, o empreendedorismo individual, o recrudescimento da lei penal. A grande maioria não participava de nenhum agrupamento político ou movimento social, mas havia alguns poucos militantes, especialmente de movimentos de moradia, movimentos pelos direitos das crianças e adolescentes, um ou outro filiado a partido político, além dos membros de grupos de *hip*

⁴ Num grupo de mais ou menos 90 alunos ingressantes, havia sete já graduados: duas professoras de história, uma pedagoga, um professor de educação física, dois formados em filosofia e um bacharel em direito. V. 6, n. 2. p. 06-19, mai./jul. 2017.

hop. Além dos pesquisadores, eram os militantes de partido os mais esclarecidos ou, pelo menos, informados sobre o que se podia esperar de um curso de Ciências Sociais. Vários deles verbalizaram, em algum momento, que estavam lá à procura de um conhecimento teórico que lhes faltava na prática. Já os militantes de movimentos sociais e juvenis, pelo menos no início, estavam à procura apenas do certificado, uma vez que consideravam que o ensino superior pouco poderia acrescentar de significativo ao conhecimento prático que já detinham.

Venciam grandes distâncias todos os dias, de trem, metrô e/ou ônibus, vindos da periferia da cidade e de outros municípios da Região Metropolitana, em direção à “facul”. Na organização de ensino superior particular, não se encontra propriamente uma vida universitária, mas a rotina das aulas. A carga horária em sala de aula, diariamente, das 19h15 às 23 horas, ocupa todo o espaço possível da vida acadêmica. Alunos e professores estão sempre muito ocupados com as tarefas escolares, especialmente, com as avaliações, pelo menos três para cada disciplina, o que totaliza pelo menos 18 por semestre (supondo-se o mínimo de seis disciplinas). Na verdade, tantas avaliações resultam do esforço da organização em oferecer segundas, terceiras, quartas chances para os alunos com desempenho precário e notas baixas. Faz parte desse esforço também a dilatação de prazos, a contínua mudança nos critérios de avaliação, a aplicação de provas substitutivas, enfim, todo um elenco de “jeitinhos” e procedimentos com a finalidade de aprovar alunos com fraco desempenho.

Não há um cartaz, uma chamada para reunião ou evento paralelo. Quase não há eventos fora de sala de aula, tais como debates, seminários, exposições, festas. Na “facul” não acontecem shows, peças de teatro, filmes, exposições. A vida artístico-cultural é completamente inexistente. Por outro lado, os alunos devem cumprir, durante o curso, 200 horas de “atividades acadêmico-científico-culturais”, as chamadas atividades complementares, que consistem na participação (comprovada mediante certificado) em cursos de extensão, seminários, palestras, atividades extra-classe e outros eventos do gênero. Mas o sentido científico-cultural de tais atividades fica comprometido na medida em que elas assumem um caráter instrumental, um requisito entre outros para a conclusão do curso.

O tempo preenchido pelas atividades em sala de aula torna particularmente difícil a livre interação entre os alunos e, mais difícil ainda, a mobilização e a reivindicação coletivas. Além das disputadas cadeiras da “praça de alimentação” – único espaço supostamente possível de convivência, que lembra os *shopping centers* –, não há um banco para se sentar e, muito menos, conversar. Alguns alunos mais jovens desafiam o ambiente despojado e sentam-se no chão dos corredores, mas a maioria vai direto para a sala de aula.

Ao mesmo tempo, com seus horários rigorosamente respeitados, ambiente asséptico e funcional (vidros espelhados na fachada do prédio, nenhuma pichação ou inscrição nas paredes, raríssimos cartazes e avisos afixados, cores neutras, aliás, as mesmas cores e aparência em todos os andares do edifício, praticamente iguais) e com um rigoroso controle de entrada e saída das pessoas por meio de catracas, crachás e um verdadeiro batalhão de seguranças e inspetores de alunos, a "facul" emite a mensagem de que funciona e é organizada. Ao contrário da escola pública que conheceram, cujo ambiente degradado anuncia a situação de esvaziamento da instituição, os novos graduandos encontram uma "facul" onde as aulas acontecem e não há greves, ausências, lacunas, descontrole, espaços não preenchidos e não regulados. Ambiente asséptico, com circulação controlada, e onde há aulas. Este é o modelo oferecido e que se torna a referência de ambiente acadêmico para esses alunos.

A maioria dos alunos não tinha referências sobre a universidade como instituição social. As noções de universidade, faculdade, ensino superior misturavam-se, e, pelo menos no início, esses graduandos não percebiam a hierarquia do sistema e não se localizavam nela. Mas com o passar do tempo, pelos menos alguns foram criando certa consciência da sua posição no sistema educacional, e, ao menos em parte, reconhecendo-se como os membros desprovidos de capital cultural a quem cabe a posição de "excluídos do interior" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999) e que interiorizam o "destino objetivamente determinado" (BOURDIEU, 1999). A "opção" por uma faculdade particular mostrou-se como a imposição objetiva da única alternativa possível, tal como diz Bourdieu (1999):

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (p. 47).

Durante todo o curso, os alunos demonstraram enorme interesse pelos temas tratados e, a cada aula, faziam muitos comentários e perguntas (criativas, inteligentes, descabidas, disparatadas, risíveis até), aparentemente sem timidez ou receio de serem mal recebidos pelos professores, revelando grande originalidade de pensamento, forte "desejo de aprender" e muito "apreço pelo conhecimento" (detectados também por KALMUS, 2010). Com isso, tentavam compreender a "matéria", seus conceitos, argumentos, ideias, mas também estavam em busca de uma conexão do conhecimento teórico com a realidade que conheciam. Situações as mais diversas, extraídas da vida cotidiana na metrópole, no trabalho, na família, lembranças de infância, notícias veiculadas pela

mídia eram constantemente trazidas à sala de aula para se defrontarem com as teorias das Ciências Sociais.

Por outro lado, os alunos não dominavam os instrumentos requeridos pelo trabalho intelectual. Uma primeira grande dificuldade colocava-se em relação à leitura e escrita. Mas, no início, muitos sequer tinham a percepção e a consciência de que não sabiam interpretar e produzir textos, dificuldade que foi aparecendo para eles próprios na medida em que as leituras foram sendo solicitadas e as provas, acontecendo. De modo geral, dada essa imensa lacuna na formação, durante os seis semestres de curso, eles efetivamente leram muito menos do que foi solicitado, mas muito mais do que jamais teriam imaginado. Uma segunda dificuldade esteve relacionada à falta de familiaridade com a informática: a maioria não tinha computador próprio, não sabia trabalhar com programas básicos (*Word, Excel*), e estava aprendendo, naquele momento, a navegar pela internet, inclusive enviar e receber *e-mails*.

Aos professores coube o trabalho com alunos extremamente interessados, mas que não conseguiam ler, entender e escrever textos, não sabiam distinguir e selecionar fontes de informação e cuja intensa participação em sala de aula, não raro, ocorria de forma atabalhoada e evoluía para desavenças e agressões entre posições que se confrontavam. De maneira geral, o trabalho docente, diante das lacunas na formação intelectual e da rusticidade de alunos espontâneos e interessados, consiste na explicação, o mais simplificada e exemplificada possível, da “matéria” e num acompanhamento bastante próximo das dificuldades individuais. Por outro lado, não raro, a simplificação da matéria deteriora-se em esquematizações, classificações e formalismos que, longe de ajudarem os alunos nas suas dificuldades, terminam por aumentá-las. Exemplos são os roteiros rígidos para a elaboração de projetos de pesquisa e as temidas regras da ABNT.

A POSSIBILIDADE DO EXERCÍCIO DO PENSAMENTO

Aqueles alunos mantinham como experiência central de vida, ou como elemento básico, formador da subjetividade, o trabalho. Extensas e cansativas jornadas de trabalho ocupavam o cotidiano daquelas pessoas, que organizavam suas narrativas, enxergavam a si próprios e interpretavam a vida que levavam sob a perspectiva de suas experiências de trabalho. O valor que atribuíam ao esforço pessoal pode ser um indício da importância do trabalho em suas vidas e na construção de si.

A descoberta da dimensão histórica e social dos fenômenos da divisão do trabalho e da exploração sob o regime do capital foi algo especialmente significativo para a compreensão de

mundo daqueles alunos de Ciências Sociais. A leitura de Braverman (1981), no terceiro semestre do curso, suscitou inúmeros depoimentos confirmando, complementando, atualizando, exemplificando a interpretação do autor sobre os processos de trabalho sob o capitalismo. Foram constantes as tentativas de associação entre a teoria que estava no livro e a experiência cotidiana de trabalho. Naquele semestre especialmente, mas nos outros também, pude perceber como o trabalho se mantém como elemento central de construção dos sujeitos, mas de uma forma ambivalente: o trabalho é uma forma de “ganhar a vida”, principal, se não único, meio de sobrevivência, fonte de conhecimento e oportunidade de experiências formadoras, mas também “se perde muito tempo” trabalhando, pois o trabalho aprisiona, limita, cansa, adoce e “impede a vida”.

Não só as experiências de trabalho foram objeto de reinterpretação. Aqueles alunos, em inúmeras ocasiões, verbalizaram que estavam conhecendo “coisas”, que não sabiam antes, a respeito do “mundo” e da “realidade”, da sociedade, enfim. Talvez a principal descoberta tenha sido a de que existe uma “coisa” (parafraseando DURKHEIM, 2007) chamada sociedade, que, se não determina os destinos dos indivíduos, ao menos estabelece as condições históricas e sociais das existências individuais.

A descoberta do social possibilitou que aquelas pessoas reinterpretassem suas trajetórias de vida em conexão com a conjuntura histórico-social. Muitos entenderam melhor a si próprios, seus sofrimentos pessoais e seus estilos de vida ao descobrirem a existência do social. Posso citar, entre outros, os casos de um homossexual, “agora mais tranquilo com sua sexualidade”, ou o de uma senhora que havia “se perdoado” por ter parado de estudar quando adolescente, ato que antes creditava à falta de esforço próprio.

Posso afirmar que aquelas pessoas valorizavam o conhecimento escolar, já antes de voltarem a estudar, e quando o fizeram, encontraram o conhecimento, mas também a oportunidade de exercício do pensamento em conexão com a realidade⁵. Em outras palavras, trazendo experiências individuais para a sala de aula, tentaram encontrar significação para eventos, fatos, processos, noções, transformados em objetos de pensamento, passíveis de interpretação. “–Agora que a gente

⁵ Chauí (2001) apresenta a seguinte distinção entre conhecimento e pensamento: “Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte” (p. 59). Sobre as “condições contemporâneas do pensamento”, ver Arendt (1992).

começou a pensar, professora, a gente não pára mais!”, disse uma aluna, percebendo a mudança em si própria e na sua maneira de se situar no mundo.

Sem dúvida, frases feitas, clichês e estereótipos, “pré-noções”, automatismos que impõem e abreviam o percurso do livre pensar, estiveram presentes e muitos deles não foram abandonados. Mas também é certo que aquelas pessoas mostraram uma abertura muito grande para rever posições, reavaliar opiniões e construir outras interpretações possíveis sobre a realidade, além daquelas prescritas pelos discursos do poder. Aquelas pessoas, ou parte delas, pelo menos, conseguiram, mediante o exercício do pensamento, reinterpretar sua posição no mundo, percebendo as conexões entre situações e experiências individuais e conjuntura histórico-social. A minha hipótese é de que isso foi possível porque os discursos do poder contemporâneo, que prescrevem um tipo de relação entre indivíduo e sociedade, não haviam atingido completamente esse segmento *sui generis* da sociedade.

Pessoas pobres, com “dinheiro contado”, tinham acesso apenas parcial ao mercado de consumo e ao modo de pensar propagados pela indústria cultural. Eram adultas, já haviam aprendido a resistir aos apelos da propaganda, não usavam roupas de grife, não navegavam pela internet. Moradores da periferia, mas que, por algum motivo, se mantiveram afastados dos movimentos sociais urbanos, de reivindicação de direitos e dos sindicatos e dos partidos. Mas também não eram tão pobres a ponto de preencherem os requisitos para se tornarem beneficiários de programas sociais, não se tornando objeto, portanto, do discurso das políticas públicas. Ou seja, parece que essas pessoas não foram atingidas, ou totalmente atingidas, pelo discurso do poder que coloca o indivíduo como responsável pela solução dos seus problemas e os da comunidade, transformando a cidadania em “atuação social”, isto é, em atividade e negociação dos indivíduos visando interesses particulares (SOUZA, 2008). O discurso do protagonismo, que nega a existência do social, apresentando a sociedade como um aglomerado de indivíduos particulares em atividade e em negociação entre si, não se mostrou suficientemente integrador a ponto de impedir a descoberta do social e o exercício do pensamento por aquelas pessoas.

Relativamente distantes do individualismo, padronização e coisificação promovidos pela indústria cultural (ADORNO, 1994), distantes tanto das “tradicionais” quanto das “novas formas de política” (SOUZA, 2008), aquelas pessoas não se transformaram em objetos de discurso do poder hegemônico na atualidade, o que lhes possibilitou abertura ao conhecimento e ao exercício do pensamento. Não se trata de afirmar a formação de sujeitos desconectados da ordem simbólica, mas de apontar a não-plenitude do(s) discurso(s) do poder.

O não-alcance, ou a não-plenitude, do discurso do poder pode ser mais bem percebido pelo seu contrário, isto é, alguns alunos – aqueles que já participavam de ONGs e partidos políticos antes de entrarem para a “facul”, portanto, integrados a um discurso – certamente se transformaram durante aqueles seis semestres, mas não abandonaram suas convicções iniciais a respeito da necessidade da atividade individual no âmbito da política pública.

DESAMPARO E AFETO

Simultaneamente ao interesse pelos temas das ciências humanas, à reflexão sobre si e sobre o social e ao esforço para vencer as dificuldades das tarefas escolares, multiplicaram-se as manifestações de afeto. Situações especialmente afetuosas ocorreram entre alunos e aqueles professores que se mostraram dispostos a extrapolar os limites de uma relação estritamente profissional, eu mesma entre eles.

A frequência diária às aulas depois de uma jornada integral de trabalho e o cumprimento das tarefas escolares não são tarefas fáceis para alunos com “tempo curto”, “dinheiro contado” e precária formação anterior, mesmo que muito interessados. A cada frase incompreensível de um texto teórico é preciso muito esforço, mas também muita força emocional para encarar o difícil percurso. Percebi que os alunos precisavam de professores que lhes dessem força e amparo, ou seja, que olhassem para eles, estivessem dispostos a ouvi-los (sobre qualquer assunto), que demonstrassem empatia com sua situação, que compreendessem suas dificuldades, mas que também acreditassem neles, lhes orientassem e dissessem: “-É difícil! Mas fiquem tranquilos! Vocês conseguem!”. Eles precisavam de professores que estivessem com eles, ao lado deles, que lhes oferecessem acolhimento para fazer frente ao desamparo, ao sentimento de solidão de indivíduos que têm que enfrentar, sozinhos, as dificuldades da vida. Os professores que, como eu, fizeram isso, que acompanharam de perto os alunos e tentaram ampará-los, foram retribuídos com sinceras e comoventes manifestações de afeto e alegria.

Sem a intenção de adotar o conceito freudiano, poderia dizer que os indivíduos sofrem de uma espécie de desamparo numa sociedade que exige tudo deles, mas tem pouco a lhes oferecer. As pessoas, como os meus alunos, que, em última instância, contam apenas consigo próprias e seu esforço individual numa situação social adversa, correspondem com muita afetividade ao amparo que recebem e demonstram muita, muita alegria em ampliar horizontes pessoais e intelectuais. O riso, como manifestação de alegria e satisfação e, ao mesmo tempo, de crítica e autocrítica, é particularmente presente, e torna suportável o esforço e as dificuldades escolares.

UMA EXPERIÊNCIA DE AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

E assim transcorreram-se seis semestres de esforço, afetividade e alegria. No último dia de aula, ganhei de um aluno (policial militar) o livro *A imaginação sociológica* (MILLS, 1972): “– Professora, eu já li esse livro, que é muito bom e trata da relação entre biografia individual e momento histórico; como eu sei que você não tem um, eu lhe dou meu exemplar; acho que vai ser útil para você continuar dando aula para os próximos alunos do curso”. Sinceramente agradei, e fiquei me perguntando se o próprio Wright Mills terá presenciado experiências tão intensas de subjetivação e ampliação das consciências⁶.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno*; Sociologia. 2. ed. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994, p. 92-99.

ARENDT, Hannah. Prefácio; a quebra entre o passado e o futuro. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 28-42.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora; as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: 1999, p. 39-69.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 217-27.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: Diário Oficial da União, n. 42, 4 mar. 2002, p. 9.

_____. Lei Federal n. 11.684, de 2 de junho de 2008; Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> . Acesso em: 3 ago. 2009.

⁶ Escrito em junho de 2012, um ano antes das manifestações de junho de 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010*; divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília, DF: out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Site na internet. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista; a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

COMIN, Álvaro A. e BARBOSA, Rogério Jerônimo. Trabalhar para estudar; sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos Estudos*. Cebrap, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 10. ed. Lisboa: Presença, 2007.

KALMUS, Jaqueline. *Ilusão, resignação e resistência; marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia; entre o balanço e o relato. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

SILVA, Camilla Croso; GONZALEZ, Marina e BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI; o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-143.

SOUZA, Andrea Harada. Da educação mercadoria à certificação vazia. *Le Monde Diplomatique*, 19 dez. 2011. Disponível em: <http://ponto.outraspalavras.net/2011/12/19/da-educacao-mercadoria-a-certificacao-vazia/>. Acesso em: 20 dez. 2011.

SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

Recebido em: 22 de dez. 2016

Aceito em: 06 de jun. 2017